

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

*Silvana Calvo Tuleski** *Marta Chaves*** *Sonia Mari Shima Barroco****

RESUMO

Neste texto, de natureza conceitual e metodológica, busca-se apresentar a aquisição da linguagem escrita na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e, com circunscrição ao âmbito ontogenético, discute as implicações para e das intervenções pedagógicas a partir de seus pressupostos. Para isso se explicitam a natureza e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, das quais a linguagem escrita é parte; em seguida mostra-se como ocorre a aquisição da linguagem escrita de acordo com Luria e Vigotski, e, por último, são apontadas as mediações pedagógicas necessárias para que o ensino promova aprendizagem e esta, por sua vez, desenvolvimento.

Palavras-chave: psicologia histórico-cultural; linguagem escrita; materialismo histórico e dialético; alfabetização.

ACQUISITION OF WRITTEN LANGUAGE AND PEDAGOGICAL INTERVENTIONS: A HISTORICAL-CULTURAL APPROACH

ABSTRACT

This text, whose nature is conceptual and methodological, seeks to present the acquisition of written language from the perspective of Historical-Cultural Psychology and, taking heed of the ontogenetic scope, it discusses the implications of the pedagogical interventions from their assumptions. To get this objective, the nature and the development of higher psychological functions, of which the written language is part, are explained. Then, it shows up as the acquisition of the written language happens according to Luria and Vigotski

*Psicóloga. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara/SP. É professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá/PR. Endereço: Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Psicologia. Av. Colombo, 5790 - zona 7. Maringá, PR – Brasil. CEP: 87020-900.

E-mail: silvanatuleski@teracom.com.br

**Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: mchaves@wnet.com.br

***Psicóloga. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara/SP. É docente do Departamento de Psicologia e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: soniashima@uol.com.br

and, finally it presents the pedagogical mediations required for the teaching to promote learning and this, in turn, development.

Keywords: historic-cultural psychology; written language; historical and dialectical materialism; literacy.

No campo da psicologia, diferentes teorias há muito se preocupam em compreender o desenvolvimento da linguagem escrita. Ora a explicam como simples decorrência da aquisição do hábito de treinar a coordenação motora fina e da associação de sons e símbolos visuais, entre outros fatores, ora como um processo decorrente do amadurecimento de estruturas cognitivas ou da elaboração de hipóteses individuais e espontâneas sobre tal técnica cultural, fundamentadas em uma determinada prontidão neurocognitiva e na inserção em um ambiente alfabetizador estimulante.

Ao se pensar sobre os resultados dessas compreensões para a alfabetização, é possível afirmar que elas têm contribuído para que sejam privilegiados procedimentos didáticos que se submetam ao desenvolvimento biológico, ou seja, que sejam atrelados à idade cronológica da criança, com extrema valorização dos aspectos maturacionais da coordenação e da percepção ou vinculados estritamente às suas motivações e desejos.

Considerando-se a necessidade e a possibilidade de se ter outra compreensão, neste texto, cujo conteúdo é de natureza conceitual e metodológica, tem-se o propósito de, justamente, apresentar elementos teóricos sobre a aquisição da linguagem escrita por outra perspectiva, com base na psicologia histórico-cultural,¹ e, com circunscrição ao âmbito ontogenético, discutir as implicações para e das intervenções pedagógicas.²

De início, é preciso salientar que esta perspectiva teórica toma um caminho bem diferenciado do das demais, e, ao nortear-se pelo método materialista histórico-dialético, opõe-se firmemente às proposições anteriormente citadas.

A psicologia histórico-cultural compreende a linguagem escrita como uma técnica culturalmente desenvolvida pela humanidade e reconhece que, no âmbito filogenético, essa maneira de se comunicar passou por diferentes fases ao longo de seu desenvolvimento histórico (LURIA, 1988a, 1988b). Cada uma dessas fases tem correspondência com as necessidades humanas próprias de dado período, portanto o modo e o conteúdo dos registros gráficos estão relacionados à maneira como os homens organizavam sua vida para a sobrevivência, ao estágio de uso e criação de instrumentos e técnicas, como também à vivência em comum, isto é, às relações sociais. Tal entendimento sobre a linguagem escrita permite demonstrar que ela resulta de um longo e dinâmico processo que reflete a própria luta pela vida, que o desenvolvimento de uma dada sociedade e o dos indivíduos que a constituem têm relação entre si e que a apropriação, por parte de cada indivíduo, de um bem cultural como esse possibilita a transformação não só de suas ações no mundo circundante, mas também de suas próprias funções psicológicas (LURIA, 1979, 1994b).

Daí poder-se dizer que, no âmbito ontogenético, tal como na filogênese, o processo de aquisição da linguagem escrita passa também por fases necessárias, de modo que a pessoa que se encontra à margem de um mundo letrado passa, gradualmente, a fazer parte dele, externa e internamente, utilizando-se dessa linguagem como meio para ampliar suas funções psicológicas, como memória, raciocínio lógico-linguístico, percepção, atenção, concentração e planejamento.

DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES OU CULTURAIS

Conforme Luria (2001), no propósito de desvendar o homem, o seu desenvolvimento ou o desenvolvimento do seu psiquismo, a psicologia precisa ir além do estudo e da descrição mecanicista dos processos elementares da conduta, dos instintos e dos hábitos. Precisa superar a abordagem idealista de que aquilo que é propriamente humano, a consciência abstrata, seja manifestação de faculdades espirituais especiais que não podem ser devidamente explicadas. Este tipo de encaminhamento criticado resultou no que Vygotski (1997) chamou “de crise da Psicologia”. A questão que se apresentou à psicologia soviética, nos anos imediatamente pós-revolucionários e subsequentes (a partir de 1917), era o estudo das formas complexas da atividade consciente, mas não de uma forma descritiva, e sim, explicativa e sobre base materialista histórica e dialética. Segundo Vygotski (1997), para explicar as formas mais complexas da atividade consciente seria necessário sair dos limites do organismo, sair das profundidades do cérebro e atentar para as condições externas da vida - em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem.

Numa visão filogenética, pode-se identificar que a passagem do homem destas formas de existência histórico-social à atividade consciente ocorre paralelamente ao desenvolvimento da atividade vital humana, caracterizada pelo trabalho social e pela divisão de suas funções. Conforme se especializa e se complexifica tal trabalho, originam-se novas formas de comportamento, sendo que a conduta vai se apresentando cada vez mais independente dos motivos biológicos. O trabalho social e a divisão do trabalho fazem aparecer os motivos sociais de comportamento; o homem cria novos motivos complexos para a ação, levando às formas de atividade psíquica especificamente humanas (LURIA, 2001, p. 21- 22).

De acordo com Luria (1994b), somente ao investigar as transformações que compreendem a apropriação de habilidades e hábitos culturais a psicologia pode revelar seu caráter biossocial. Numa visão ontogenética, o desenvolvimento da conduta da criança deve ser entendido como uma série de transformações que ocorrem devido à influência crescente do ambiente cultural, ao aparecimento constante de criações culturais e habilidades novas, cada uma das quais envolve uma mudança da estrutura da conduta da criança e de suas funções psicológicas. Desse modo, para esse autor, as funções psicológicas superiores, por serem formas de adaptação cultural por parte da criança, são mais dependentes das condições do ambiente – que guarda suas marcas sócio-históricas – no qual ela está inserida do que propriamente de fatores constitucionais.

Luria (1994a, p. 47, tradução nossa) sugere:

Compare a conduta de um aluno no primeiro ano na escola com a de um aluno de pré-escola. Compare o curso dos processos mentais destes dois, e você notará duas estruturas em princípio essencialmente diferentes. Compare um menino de aldeia com outro menino da mesma idade que vive em uma cidade, e você será golpeado por uma diferença enorme na mentalidade de ambos, a causa da diferença funcional não tanto no desenvolvimento psíquico natural (memória absoluta, a rapidez de reações, etc.) como no âmbito da experiência cultural deles e dos métodos que são usados por essas duas crianças para além das habilidades naturais delas.

A psicologia, ao estudar o desenvolvimento histórico-cultural dos homens, deve trilhar o longo caminho da complexidade dos métodos culturais e hábitos que eles criaram, isto é, partir da história do início da cultura, desde o uso das técnicas externas primitivas, chegando às mais complexas já desenvolvidas pela humanidade, que conduziram à utilização funcional da própria conduta do homem (LURIA, 1994b).

Ao contrário do que se pode pensar, esta recuperação de dados da história do desenvolvimento humano é de extrema importância, pois revela a própria história da humanização do homem em geral, o que está estritamente relacionado com o curso que assume o desenvolvimento de homens desta época e cultura. De acordo com Luria (1994b), por esse método, que investiga as formas culturais de adaptabilidade do homem, é possível questionar aspectos de grande importância pedagógica.³

Pelos escritos de Luria (1994b), os profissionais que atuam com a educação precisam considerar que o desenvolvimento de uma criança na escola deve ser revisto e entendido como um “reequipamento”, com “braços culturais novos” e elaboração de “novas armas psicológicas”, que possibilitam o domínio e regulação do próprio comportamento ou formação e enriquecimento da consciência.

Por esse entendimento, o desenvolvimento da linguagem oral revela-se como o primeiro grande ponto de mutação no desenvolvimento cultural da criança. Sobre essa questão, Vygotsky e Luria (1994) demonstram dois aspectos que não podem ser ignorados.

O primeiro aspecto é que a fala da criança vai se tornando parte inalienável e interiormente necessária em cada operação que ela realiza em seu ambiente, tendo papel tão importante quanto a ação para atingir uma meta (ocorre uma união de ambas, fala e ação, numa mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução dos problemas por ela enfrentados).

O segundo aspecto é que a importância da fala como um todo na operação é o que há de mais complexo na ação exigida na situação. Por ser indireta, e não direta ou visível como a própria ação, o problema pode ser resolvido de forma mediada, por meio do pensamento verbal, e não de maneira impulsiva, imedia-

ta, como anteriormente. Assim, a fala passa a ter importância vital na atividade infantil, pois sem ela a criança demonstra não poder realizar positivamente determinada tarefa. Quanto mais complexa a atividade, maior será a necessidade da fala, para que haja uma resolução positiva, uma ordenação adequada das ações com vista à solução do problema enfrentado.

Essas observações levam à conclusão de que a criança resolve uma tarefa prática com ajuda não só dos olhos e mãos, mas também da fala. “Esta unidade, recém-nascida de percepção, fala e ação que conduzem à integração das leis do campo visual constitui o real e vital objeto de análise apontado no estudo da origem de formas especificamente humanas de comportamento” (VYGOTSKY; LURIA, 1994, p. 109).

Por meio da fala, conforme Vygotsky e Luria (1994, p. 111), a criança passa a dominar seu comportamento, realizando uma organização mental preliminar e planejando seus próprios atos de comportamento, ficando, assim, ao seu alcance os objetos que estavam além dos limites de operações acessíveis. Graças à fala, estas passam a integrar as atividades da criança.

A criança que fala como resolve uma determinada tarefa prática com o uso de ferramentas e que combina fala e ação em uma estrutura, deste modo introduz um elemento social em sua ação e assim determina o destino da ação e o caminho futuro de desenvolvimento do seu comportamento. Deste modo, o comportamento da criança é transferido pela primeira vez para um nível absolutamente novo, guiado por fatores novos e conduzindo ao aparecimento de estruturas sociais na vida psíquica da criança. O comportamento dela é socializado: este é o fator determinante principal do desenvolvimento adicional de seu intelecto prático inteiro. A situação adquire como um todo para ela um significado social onde as pessoas agem, da mesma maneira que fazem objetos (VYGOTSKY; LURIA, 1994, p. 116, tradução nossa).

É justamente o aparecimento, no processo de desenvolvimento da criança, dessas formações históricas novas, junto com os estratos ainda primitivos de comportamento, que prova ser o uso de ferramentas a chave de todas as formas superiores de comportamento (VYGOTSKY; LURIA, 1994, p. 131-132).

Tal como no caso das operações de memória e atenção, a inclusão de funções simbólicas não vai conduzir a um alongamento simples da operação, mas vai criar condições para um novo tipo de conexão entre os elementos do presente e do futuro: são incluídos os elementos de fato percebidos a partir de um sistema estrutural representando, simbolicamente, elementos também do futuro. “Um campo psicológico absolutamente novo para ação é criado, conduzindo ao aparecimento da função de formação de intenção e planejamento prévio da ação propositada” (VYGOTSKY; LURIA, 1994, p. 134). A explicação de como o homem projeta o futuro sempre foi pouco considerada pela psicologia, mas agora isso pode ser explicado do ponto de vista do estudo de funções simbólicas e de sua participa-

ção no comportamento. De acordo com Vygotsky e Luria (1994, p. 138), a pouca exploração da natureza social de todas as funções psicológicas superiores por parte dos estudiosos deveu-se ao fato de estes não considerarem o desenvolvimento da memória lógica ou atividade voluntária como parte da formação social da criança, como se o seu começo biológico e o término de seu desenvolvimento psicológico aparecessem como uma função individual.

O mais importante das leis genéticas do estudo das funções psicológicas superiores é que nos leva a ver que toda atividade simbólica da criança era uma vez uma forma social de cooperação e de comandos externos e, em seu ápice, tornar-se-á o método social, porém individualizado, de seu funcionamento intelectual.

Quais seriam, então, as regras principais que governam o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores? Para Vygotsky e Luria (1994, p. 138-141), elas podem ser sintetizadas da seguinte forma:

1. A história do desenvolvimento de cada função psicológica superior não é a continuação direta e aperfeiçoamento da função elementar correspondente, mas sim, uma mudança radical da direção do desenvolvimento e do movimento desse processo para linhas completamente novas, isto é, cada função psicológica superior é uma nova formação específica (a fala não é, por exemplo, resultante de uma maturação do balbucio).

2. As funções psicológicas superiores não se sobrepõem como um segundo pavimento sobre os processos elementares, mas são sistemas psicológicos novos que incluem um grupo de funções elementares que, ao serem integradas no novo sistema, começam a agir de acordo com novas leis. São unidades de uma ordem superior, determinada pela combinação particular de uma série de funções mais elementares em um todo novo.

3. Em casos de desintegração das funções psicológicas superiores por lesões ou processos patológicos, a primeira ligação a ser destruída é aquela entre as funções simbólicas e naturais, o que resulta na retirada de vários processos naturais, que começam a funcionar de acordo com suas leis primitivas, de maneira independente. Assim, a desintegração de uma função psicológica superior representa um processo que, qualitativamente, é contrário à sua formação.

Toda transição da forma coletiva de comportamento para a individual automatiza, em princípio, o nível da operação inteira, sendo aquela incorporada ao sistema de funções primitivas, adquirindo qualidades comuns a todas as funções desse nível. Nesse sentido, formas sociais de comportamento, por serem mais complexas, antecedem o desenvolvimento da criança, mas quando se tornam individuais, são automatizadas e começam a funcionar de acordo com leis mais simples (VYGOTSKY; LURIA, 1994, p. 153). Isso ocorre devido a duas causas: 1) o fato de que as raízes dessas operações, por serem uma forma coletiva de comportamento, sempre pertencem à esfera da atividade externa; e 2) o fato de as leis primitivas da esfera individual de comportamento, no seu desenvolvimento, não separarem a atividade externa da percepção direta (por exemplo, do pensamento prático na

criança). As leis dos comportamentos primitivos demonstram que a criança, por exemplo, domina sua atividade externa mais cedo e com menos dificuldade do que domina seus processos internos (VYGOTSKY; LURIA, 1994, p. 154).

Destarte, o processo de “interiorização” de formas culturais de comportamento vai estar relacionado a mudanças radicais na atividade das funções psicológicas mais importantes, reconstruindo grande parte da atividade psicológica com base na operação simbólica. Assim, processos psicológicos naturais como os vistos em animais deixam de existir como tais, sendo incorporados em um sistema de comportamento reconstruído em uma base cultural-psicológica, formando uma entidade nova (VYGOTSKY; LURIA, 1994, p. 155-156). Não só acontece uma reconstrução interna e aperfeiçoamento de funções separadas no processo de desenvolvimento psicológico da criança, mas também são radicalmente alteradas as ligações intrafuncionais e suas relações.

Conforme Vygotsky e Luria (1994, p. 162), o conceito de funções psicológicas superiores inclui a combinação complexa de atividades simbólicas e práticas, a correlação nova de funções, característica única do intelecto prático do homem, e a unidade nova que agrega o todo heterogêneo de funções antes elementares e primitivas. Para esses estudiosos russos,

[...] desde que nós queiramos expressar tudo isso em uma fórmula curta, em uma oração, nós poderíamos pôr isto assim: se no começo do desenvolvimento o ato, era independente da palavra, no término dele a palavra se torna ato, a palavra faz a ação de homem livre” (VYGOTSKY; LURIA, 1994, p. 170).

Diante do exposto, esboça-se a questão: como repensar a aquisição da linguagem escrita para além das proposições criticadas recorrentes na psicologia e na educação, citadas no início deste texto?

DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Ao se percorrer a linha do desenvolvimento filogenético, pode-se constatar que a conquista da atividade consciente se dá paralelamente ao desenvolvimento da atividade vital humana, caracterizada pelo trabalho social e pela divisão de suas funções, como já exposto. Contudo, há outra razão que leva o homem às formas mais complexas da atividade consciente que resulta desse trabalho: a linguagem. Por meio desta, surgiu nas pessoas a necessidade imprescindível de uma comunicação estreita, a designação da situação laboral na qual tomavam parte, o que contribuiu para seu desenvolvimento.

Nas primeiras etapas do desenvolvimento, a linguagem esteve estreitamente ligada aos gestos, aos sons inarticulados, que podiam assumir diferentes significados, conforme a situação prática e o entorno que a cercava, como ações, gestos e a entonação com que as palavras eram pronunciadas. Progressivamente, foi aparecendo todo um sistema de códigos que designava objetos e ações, e tal sistema começou a diferenciar as características dos objetos, das

ações e suas relações. Em etapas mais recentes, formaram-se códigos sintáticos complexos de frases inteiras, as quais podiam expressar as formas complexas de alocação verbal (LURIA, 2001, p. 22).

Certamente, conforme Luria (2001), o sistema de códigos foi essencial ao desenvolvimento da atividade consciente do homem. De início, a linguagem esteve ligada ao caráter simplráxico, à atividade concreta, e foi progredindo ao longo das etapas de desenvolvimento do homem até diferenciar-se de tal atividade e assumir um caráter sinsemântico, de enlace entre palavras. Pode-se dizer que a linguagem tornou-se um instrumento decisivo para o conhecimento humano, de modo que, sem o trabalho e a linguagem, o homem não poderia ter formado o pensamento abstrato, categorial, enfim não teria se tornado homem.

Como se pode entender, a consciência erige-se a partir da linguagem, a qual tem na palavra o elemento fundante. A palavra é a célula da linguagem. A emancipação da palavra do domínio simplráxico, da prática, só se dá quando a linguagem se torna um sistema de signos que se enlaçam uns aos outros por seus significados, formando um sistema de códigos que pode ser compreendido mesmo quando empregado em situações inéditas, das quais não se tem o devido conhecimento. A palavra assume caráter sinsemântico quando se revela como código autônomo e a manifestação mais desenvolvida desse caráter se dá em sua forma escrita (LURIA, 2001).

Luria (1970) também aponta que por muito tempo se pensou ser a operação de escrever controlada por certa área específica do cérebro, no meio da zona pré-motora do hemisfério esquerdo (para um escritor destro). Descobriu-se, no entanto, que isto não era verdadeiro, e que diversas áreas do hemisfério esquerdo estavam também envolvidas. Por isso, quando se lida com indivíduos lesionados devem-se considerar os efeitos das lesões em todas as partes dessa região no ato de escrever.

A título de exemplo, se uma palavra é composta de sons individuais, ou fonemas, cada um codificado por um símbolo/letra ou combinação de símbolos/letras, o reconhecimento de uma palavra pode depender da percepção de diferenças muito leves entre fonemas, ou sugestões acústicas (LURIA, 1970, p. 71).

Pode-se, então, perguntar: qual parte do cérebro é responsável pelo reconhecimento de fonemas? As observações de Luria (1970) em centenas de pacientes com lesões locais no cérebro ou tumores que sofreram danos na leitura e escrita permitiram estabelecer claramente que a região crítica está nas zonas secundárias do lóbulo temporal esquerdo, intimamente conectada com outras partes da área de fala do cérebro. Pessoas com lesões nessa região não podiam distinguir “b” de “p” ou “t” de “d”, trocando esses fonemas na escrita. No entanto, pacientes chineses com dano severo da região acústica não tinham tal dificuldade, pois sua escrita estava baseada em ideogramas, em vez de palavras que pediam a codificação de fonemas (LURIA, 1970, p. 71).

Luria (1970) comenta que nas classes da escola elementar russa, durante uma lição nas primeiras fases de alfabetização, geralmente era utilizada a declamação de palavras. Para descobrir se esta atividade era realmente útil, ele pediu a

um de seus colegas de trabalho que realizasse um experimento. As crianças foram ensinadas a segurar os seus lábios abertos ou imobilizar suas línguas com seus dentes enquanto escreviam. Durante esta atividade, por estarem impedidas de articular as palavras, as crianças fizeram seis vezes mais erros ortográficos. Isso demonstrou, segundo Luria (1970), que tal atividade era importante, visto que uma área separada do córtex, a região central (cinestésica) do hemisfério esquerdo, que controla a articulação dos sons da fala, participa do processo de decodificação dos fonemas em atividades de leitura e escrita. Pessoas com lesões nesta área também confundem o som de “b” com o de “m” (ambos fizeram semelhantes movimentos com língua e lábio) e, frequentemente, não podem distinguir entre “d”, “e”, “n” e “l”. Um russo com tal lesão pode escrever *ston* (“gemido”) em vez de *stol* (“mesa”), e *khadat* (sem sentido) em vez de *khalat* (roupão) (LURIA, 1970, p. 71).

Depois da avaliação da fala e do reconhecimento da palavra, o próximo passo para escrever é a codificação das unidades de sons (fonemas) nas unidades de escrever (letras/símbolos). Para Luria (1970), aqui ainda entram em jogo outras partes do córtex, as zonas visuais e espaciais. Pacientes com lesões nestas zonas (nos lobos occipital e parietal) têm uma habilidade perfeitamente normal para analisar o som da fala, mas eles mostram dificuldades marcadas no reconhecimento e formação de letras/símbolos escritos, sendo-lhes difícil visualizar a estrutura exigida de uma letra, estabelecer as relações espaciais entre as partes da letra e reunir as partes para formar o todo (LURIA, 1970, p. 71).

O processo mental para escrever uma palavra ainda requer outra especialização, de acordo com Luria (1970): pôr as letras na própria sucessão para formar a palavra, análise sequencial que envolve uma zona do cérebro diferente da empregada para análise de espaço. Lesões na região pré-frontal vão tanto perturbar a habilidade para levar a cabo movimentos rítmicos do corpo quanto causar dificuldades em escrever letras na ordem correta, de modo que a criança não conseguirá passar serialmente de uma letra para outra e frequentemente substituirá a letra exigida por um estereótipo sem sentido (LURIA, 1970, p. 71-72).

Por último, para escrever há uma exigência global, que envolve os aparatos do terceiro bloco do cérebro (região frontal) como um todo, pois não somente escrevemos letras ou palavras, mas expressamos pensamentos e ideias. Quando o terceiro bloco for danificado por lesões severas dos lóbulos frontais, o paciente se torna incapaz de expressar oralmente ou por escrito os seus pensamentos, não consegue iniciar e terminar um relato, oral ou escrito, desembocando em perseverações ou acrescentando ideias que não faziam parte do plano original, sendo incapaz de perceber que se desviou do propósito que o guiava.

Em suma, a análise do processo de aquisição da escrita aqui delineada demonstra que esta não é somente uma habilidade que se adquire a partir do treino ou repetição, como também não se dá espontaneamente pela maturação cognitiva do sujeito, mas envolve o domínio crescente de uma técnica cultural complexa. Este processo, por ser a apropriação de uma técnica culturalmente desenvolvida, não só se dá na relação de ensino-aprendizagem em sua forma externa, que deve ser realizada e sistematizada pela escola, mas também redireciona as funções psi-

cológicas do aprendiz, criando novos sistemas funcionais, em que diversas áreas do cérebro são ativadas e postas em conexão, passando a realizar operações em concerto ou de forma integrada.

Nesse sentido Vygotsky (1989, p. 133) expõe que durante o processo de aquisição da linguagem escrita o educador deve levar à transição do desenhar coisas para desenhar os sons da fala, fazendo-o de tal modo “que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”, o que implica em incorporá-las a “uma tarefa necessária e relevante para a vida” e somente assim se desenvolverão “não como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”.

Compreender, portanto, como se dá a organização funcional do cérebro ou a constituição das funções psicológicas superiores torna-se fundamental para que educadores e psicólogos redimensionem suas práticas no interior das escolas, principalmente em relação às séries iniciais e à aquisição da linguagem escrita por parte das crianças. Com isso, reafirma-se a necessidade de estudos integrados da psicologia e da pedagogia, que possam contribuir para que a apropriação da linguagem escrita se dê com todas as crianças nas séries iniciais de escolarização, o que não vem ocorrendo, como apontam, por exemplo, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁴ – IDEB (BRASIL, 2005).

DAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NECESSÁRIAS

Ante o exposto até aqui, ao se considerar que no processo de aquisição da linguagem escrita é possível também apropriar-se da elaboração cultural da humanidade e aprimorar as funções psicológicas superiores – como a capacidade de registro mental, a capacidade de síntese, a condição para planejar e avaliar ações – observa-se quão crucial se torna tal processo. Lutar para que todos tenham acesso à linguagem escrita, em condições de ler e de escrever, torna-se imperativo e assume uma envergadura ética e política.

Os autores soviéticos aqui citados tinham a clareza necessária a respeito de tal luta, já que nos primeiros anos pós-revolucionários o analfabetismo era um grande desafio a ser enfrentado. Embora as estatísticas não sejam unânimes em seus números, estes nos dão uma ideia do tamanho do desafio posto. Conforme Boldirev ([19--], p. 3), da Academia de Ciências Pedagógicas da Federação Russa, até a Revolução de Outubro de 1917 três quartos da população russa czarista eram constituídos de analfabetos e aproximadamente 80% das crianças e adolescentes não iam à escola. Dezenas de povos não soviéticos não tinham a possibilidade nem o direito de ter escolas em sua língua materna. Segundo Azevedo (1945), no ano de 1913, 78% da população russa era composta por analfabetos, porém entre 1934 e 1935 esse índice teria baixado para 8% (no tocante à população russa, e não à soviética como um todo).

Voltando-se aos dias atuais e à sociedade brasileira, ao se pensar em como tornar o acesso à língua escrita uma realidade objetiva, então se questiona: como se apresentam as intervenções pedagógicas realizadas em escolas e centros de educação infantil nesse processo e quais são as suas contribuições?

Para responder à questão, com base no norte teórico assumido e nas experiências empíricas que se vivenciam cotidianamente, é importante lembrar que a aquisição da linguagem escrita se inicia antes da entrada da criança no ensino fundamental. Embora a sistematização da escrita pareça se firmar nas primeiras séries deste nível de ensino, já nas salas de berçário, maternas e pré-escolares as crianças entram em contato e têm aproximação com a linguagem verbal, oral, escrita e, em alguns casos, com a língua de sinais. Conquanto o propósito final não seja a plena habilidade na escrita, nestas primeiras experiências se tem a possibilidade de instrumentalizá-las para a difícil habilidade de ler e escrever, despertando-lhes a necessidade do registro escrito.

É necessário observar, ainda, que o desenvolvimento ontogenético difere do filogenético, visto que a linguagem verbal e não verbal, oral e escrita, não é adquirida pelas crianças a partir do processo de trabalho, mas no processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com seus pares. Todavia, de certa forma, a formação da linguagem no plano ontogênico se dá na direção progressiva do caráter simpráxico ao sinsemântico (LURIA, 2001).

Assim, desde o dia do nascimento os sons produzidos pelos bebês fazem parte do complexo de reações motivadas por estímulos internos e externos, de modo que em poucos meses a entonação de uma palavra pronunciada pelo adulto motiva a reação emocional do bebê e lhe suscita uma resposta à palavra, à comunicação que se efetiva. Em meses, o balbuciar vai sendo substituído por outra forma de produção sonora. Pela imitação a criança começa a produção de pronúncias de complexos sonoros parecidos com palavras; ela vai se aprimorando em imitar alguns sons dos adultos (ZHINKIN, 1969, p. 301-302).

Conforme Luria (2001, p. 30), “as primeiras palavras não nascem dos primeiros sons que emite o lactente, mas sim, daqueles sons da linguagem que a criança assimila da fala do adulto quando ouve”. Segundo esse autor, a verdadeira linguagem, sua aparição e desenvolvimento, estão ligados à ação da criança e à sua comunicação com os adultos, bem como ao fato de dirigir-se a objetos e os designar, guardando o caráter simpráxico. Somente em etapa posterior é que a palavra será separada dessa ação prática imediata e ganhar autonomia.

Este entendimento é fundamental para se priorizar a comunicação com as crianças nas salas de educação infantil. Pode-se, pois, imaginar quão importante é “conversar” com os bebês.

Os estudos e experiências que se têm desenvolvido com a formação de professores revelam que uma cena comum, sobretudo em salas de berçário e maternal, é o diálogo entre adultos em que só esporadicamente os pequenos são incluídos. Em rotinas como estas, em geral, os bebês são embalados, higienizados e alimentados enquanto se comenta algo que diz respeito apenas aos adultos. Essas práticas se opõem àquelas que poderiam provocar a aprendizagem e movimentar o desenvolvimento, que seriam, por exemplo: falar sempre e tudo com as crianças, anunciar as ações que se realizarão, antecipar os fazeres, relatar descrições de fatos, objetos ou pessoas. Pontuamos a importância de fazer referências com ênfases, elogios ao bebê e ao que está próximo dele. Fazer referências e comen-

tários positivos ao seu corpo, aos brinquedos e objetos comuns ao espaço em que se encontra e valorizar os acontecimentos com descrições do já ocorrido ou com anúncios de antecipação do já ocorrido são atitudes que podem se dar com comentários sobre a água morna do banho, a roupa macia e quentinha no corpo, a figura do pato que há na blusa, na coberta, na manta ou na caneca, da mamadeira com leite gostoso que está chegando.

Essas “conversas” podem parecer apenas ingênuas e afetivas e constituir-se em uma forma opcional de se trabalhar com crianças pequenas, mas conforme afirma Zhinkin (1969, p. 302), ao destacar estudos realizados por pesquisadores russos, as palavras que se apresentam às crianças nominando objetos possibilitam a formação de conceitos e o direcionamento da atenção delas. Como resultado das explicações verbais dos adultos, as crianças começam a fazer distinções, a perceber semelhanças, o que é determinante para o enriquecimento do vocabulário.

Assim, pode-se contribuir para o início e o aprimoramento da linguagem verbal, e com isso as palavras adquirem forma gramatical, as crianças começam a utilizar de forma regrada os substantivos, os verbos e os tempos correspondentes, a concordância de gênero e número, além da construção e elaboração dos conceitos cotidianos, que, posteriormente, darão base aos conceitos científicos e à formação da atenção voluntária.

Nessa perspectiva, nota-se ser essencial a noção de que a linguagem das crianças se desenvolve sob a influência sistemática dos adultos; e considerando-se que, para a psicologia histórico-cultural, a linguagem tem papel fundamental na constituição das funções psicológicas superiores, como já demonstrado, ações pedagógicas direcionadas ao seu desenvolvimento são fundamentais ao longo do processo de escolarização, diferindo em sua complexidade e exigência conforme a série e idade da criança. As pesquisas realizadas têm mostrado que a comunicação verbal tem grande influência no desenvolvimento da atividade cognitiva da criança, o mesmo se podendo dizer quanto à oralidade e à escrita (ZHINKIN, 1969, p. 303-304).

No processo de aprendizagem da escrita, quando do ingresso da criança na escola, esta já tem assimilado o sistema do idioma materno, e com as diversas palavras já compreendidas ela pode construir orações, expressar pensamento, elaborar relatos. É importante salientar que o universo vocabular de cada criança vai diferir de acordo com a classe social e com os tipos de organização dos discursos orais com os quais ela convive em seu cotidiano. A ampliação vocabular, a estrutura e forma dessa oralidade podem e devem ser aperfeiçoadas com seu ingresso no processo de escolarização. Daí a importância de que o professor das séries iniciais não só “conte” histórias para suas crianças, mas as leia a partir de diversos autores da literatura infantil, desde clássicos até contemporâneos, para que as crianças entrem em contato com estruturas linguísticas e vocábulos variados, obviamente sempre atentando para sua compreensão ou auxiliando-as nesse processo.

Zhinkin (1969), em consonância com Luria (1970), afirma que neste processo é fundamental elaborar também o “hábito gráfico”, e explica que o adulto, quando escreve, concentra sua atenção no conteúdo de seu pensamento e escreve sem atribuir atenção ao traçado das letras. Assim, o hábito de escrita permite observar as regras gráficas e técnicas da escrita de uma maneira automática.

Com a criança é diferente. Sua atenção está inicialmente na distinção dos sons que formam a palavra e na forma das letras, num esforço para perceber os sons iguais e ainda com muito esforço para conservar a pressão e força necessárias para a mão e o lápis realizarem o traçado desejado. Nesse momento, o domínio da técnica é necessário e, ao mesmo tempo, extenuante, pois a criança tem que se preocupar com os sons de cada símbolo, sua organização em uma dada sequência e o traçado desses símbolos que lhes conferirá legibilidade. Por isso, o desenho da forma requer sua atenção, a qual é minimizada em relação ao conteúdo. Esse autor ressalta que a “escrita coordenada” se efetiva quando a atenção da criança se fixa principalmente na unificação das letras e na palavra, em conservar o aspecto regular e uniforme das letras. A escrita rápida constitui uma condição superior de aprendizagem, com a realização de uma “nova tarefa”, que é escrever conforme as regras ortográficas, o que implica em dificuldades que a criança vence com “tempo e conhecimento” (ZHINKIN, 1969, p. 297).

A partir do que foi comentado, fica evidente a necessidade de o educador se preocupar em proporcionar atividades que façam avançar a escrita significativa em conjunto com este domínio prático da técnica. De nada adianta ter o que comunicar se não se sabe como ou por quais meios fazê-lo. Esse processo de avanço do domínio prático envolve o modo como utilizar mais adequadamente o instrumento (lápis, borracha, régua, caderno etc.), como traçar no sentido e direção correta as letras (maiúsculas, minúsculas etc.), correlacionar grafema e fonema, conhecer a ordem das letras e sílabas nas palavras e destas últimas nas frases. Enfim, aprender a escrever é realizar um constante escrutínio da fala, é tornar a linguagem oral plenamente consciente; e é por isso que Luria (2001) afirma que quando um indivíduo desenvolve plenamente a escrita complexa, sua expressão oral se altera radicalmente e ele passa a organizar melhor sua própria oralidade em termos gramaticais. Enquanto no início da alfabetização a criança leva sua oralidade para a escrita, ao apropriar-se plenamente de tal técnica a escrita altera radicalmente sua oralidade.

Para quem trabalha com crianças nessa fase de escolarização, não é difícil visualizar ou relembrar situações que elas se deparam com suas incontáveis tentativas de escrita, apresentando um esforço físico e intelectual intenso, com suas mãos suando na árdua tarefa de realizar em minutos aquilo que os homens necessitaram de séculos para edificar: a escrita.

No bojo desse processo altamente envolvente de elaboração escrita das crianças – seus traçados, a composição de palavras, a apreensão das regras, a compreensão do significado – deve-se considerar ainda outro aspecto da atuação do educador: a organização da rotina, do tempo e do espaço onde essa elaboração se dá, de forma sistematizada, ativa, integrada.

Também nesse aspecto a conduta do professor é essencial. Zhinkin (1969) insiste que, na elaboração da escrita ou no desenvolvimento da linguagem oral, cabe ao professor exigir sistematicamente a manifestação, a argumentação das crianças. Orienta inclusive a observação e descrição de som conhecido, pois isso permite que as crianças escolham as palavras e se concentrem na elaboração de orações e frases. É importante salientar que, independentemente da orientação que possa ser apresentada pela psicologia histórico-cultural ou sugerida a partir de seus princípios, a correção do que se fala – e se escreve – é essencial para o processo de aprendizagem, o que reafirma a importância do professor nesse processo. Assim, este deve mostrar-se e apresentar-se não como observador e acompanhante do processo, mas como realizador de uma mediação efetiva, determinante.

Essa ação do professor requer um posicionamento político, como já apontado, com proposições que possam resultar em transformações profundas no aluno, visto que ensinar a escrita implica em fazer valer a ideia de que:

La escritura amplia los limites en que se pueden relacionar los individuos. Gracias a la escritura, los conocimientos adquiridos por muchas generaciones llegan al alcance de millones de personas. Una de las finalidades más importantes de la escuela es la enseñanza del lenguaje escrito (ZHINKIN, 1969, p. 293).

As decisões do educador nesse processo, seu posicionamento diante das crianças, o que ele enfatiza, os recursos que apresenta para motivar a aprendizagem, são fatores determinantes. Os registros, os desenhos, as histórias, os contos, as poesias, as canções, mostram-se como recursos e conteúdos que, por excelência, afetos às crianças, podem se configurar em procedimentos didáticos, como livretos, painéis, cartas, procedimentos didáticos enriquecidos com vocabulário aprimorado. Assim, se daria significado às proposições de Blagonadezhina (1969) ao reafirmar que as vivências estéticas são fundamentais ao desenvolvimento da curiosidade.

Nesta perspectiva entende-se que personagens, descrições de lugares distantes e antigos e a imaginação podem contribuir para que as lutas e conquistas humanas sejam apresentadas às crianças em seus primeiros anos escolares. Vygotskii (1998) já afirmava que uma das formas de atividade criadora humana se dá pelo acesso às informações recebidas por outrem, e a linguagem escrita não é outra coisa senão uma atividade criadora individual, mas assentada sobre a produção social. Conclui-se que a aceitação desta ideia de Vygotsky requer que o professor entenda o aluno como necessariamente criador e criativo, embora talvez possa mostrar-se tão embotado na manifestação de tais características. Seguindo esse raciocínio, pensemos nas possibilidades de uma intervenção pedagógica que nos favoreceria ensinar os encantos da leitura e escrita com os versos de *Trilhares*, de Paulo Tatit e Edith Derdyk (2004):

As estrelas que de noite eu via
Todas elas lá no céu estão
Mesmo sem vê-las durante o dia
Piscam no céu como o sol gordão

São trilhares de estrelas
E eu nem sabia
Que estão lá no Céu até mesmo de dia

Como pode o céu ter tanta estrela?
Como pode? parece um mar de areia

A areia que na praia eu via
Tantos grãos que estão lá no chão
Punhadinho de areia que eu pego na mão
Tantos grãos que não cabem na numeração

São trilhares de grãos que eu nem sabia
Que esse número aumenta de noite e de dia

Estes versos dos compositores brasileiros podem sugerir procedimentos didáticos de linguagem oral e escrita, contemplando diferentes áreas, como história, matemática, geografia, ciências. Podem levar à magia das formas geométricas de Volpi, ao cenário brasileiro apresentado nas telas de Cândido Portinari, aos segredos da infância desvendados por Ana Maria Machado, às aventuras descritas por Ziraldo e Ruth Rocha. Tudo isso pode se constituir em recursos possíveis para o processo de aprendizagem da linguagem escrita, em instrumentos que o professor deve dispor como recursos didáticos para conduzir a criança ao mundo letrado, o que demonstra que o ensino sistematizado e de qualidade não deve ser estéril e sem encantos. Isso se afirma por se considerar – como já foi dito anteriormente – que quanto mais complexa a atividade, maior será a necessidade da fala e da escrita, e quanto mais estas são desenvolvidas, mais complexa e mais criadora se torna a atividade mental. Destarte, podem-se favorecer formas superiores e mais elaboradas de linguagem, levando a criança a aprender e tendo por base diferentes formas de expressão, de registro, de escrita.

Quanto a isso, é importante lembrar ainda que a palavra registrada – portanto, a escrita – constitui-se em um fenômeno ideológico por excelência, como afirma Bakhtin (2004). Dessa forma, pensar dialeticamente também pode se constituir como possibilidade por excelência de realizações em favor da aprendizagem humanizadora, ou que propicia a formação do que é essencialmente humano no ser. Consideramos que essa aprendizagem é favorecida quando são apresentados e ensinados às crianças intervenções ou procedimentos didáticos tomados de sentido e significado, como propõe o conjunto da obra de Vygotsky. Assim, organizar o trabalho pedagógico tendo como ponto de partida os expoentes da literatura infantil, conforme mencionamos, é uma possibilidade de ensino com

textos aprimorados, vocabulário ampliado, isto em oposição aos procedimentos didáticos que se limitam à decodificação e reprodução de letras e números. Nessa perspectiva, mais que a escrita de palavras e em conjunto com o domínio da técnica, fundamental é o registro de ideias, assim justifica-se uma educação que desafie a criança a pensar: “como pode o céu ter tanta estrela”? Superam-se assim, por incorporação, as visões polarizadas que ora enfatizavam a decodificação focada na percepção e discriminação de símbolos visuais e associação com os auditivos, ora somente o conteúdo e as ideias, visões que foram representadas por tanto tempo pelos métodos globais e sintéticos de alfabetização.

Assim, para enfrentar de modo coerente e sistematizado os desafios e re-dimensionar muitas das práticas pedagógicas frequentes nas instituições educativas, é necessário mais que uma formação rigorosa em nível inicial ou em serviço. Há que se considerar o referencial teórico que ampara a prática educativa, pois este pode se limitar a anunciar mudanças – sendo, assim, aparente – ou contribuir para a recondução da prática pedagógica, privilegiando procedimentos didáticos que tragam em si a defesa da formação plena da criança, aproximando-a das conquistas humanas. Nesse sentido, a defesa é de uma escolarização que conceba a linguagem numa perspectiva histórica, que a tenha como processo e produto da atividade humana, sendo, por isso, viva e contendo em si uma vivacidade que deve envolver os professores e seus alunos.

NOTAS

¹ Esta perspectiva é também denominada como psicologia sócio-histórica, psicologia soviética, psicologia vygotskyana.

² O contido neste texto decorre de pesquisas e estudos desenvolvidos pelas autoras desde a década de 1990, somados às experiências em Formação Continuada de Professores junto às Secretarias de Educação em municípios do Paraná, como: Cascavel (2007-2010), Cianorte (2005-2011), Indianópolis (2002-2006), Presidente Castelo Branco (2005-2006), Lobato (2005), Telêmaco Borba (2006), Alto Paraná (2006-2007). Registra-se aqui que o trabalho desafiador e competente realizado pelos educadores desses municípios reafirma a possibilidade de práticas educativas que promovem a humanização das crianças a níveis mais complexos.

³ A título de exemplo, quando se identifica que determinados sujeitos, de determinada sociedade ou classe social, não acompanham o ritmo e estágio da aquisição da linguagem escrita como os demais de outras sociedades ou classes sociais, por meio dos dados fornecidos por este método defendido pelo autor, pode-se ter uma explicação mais consistente. Por ele, educadores e psicólogos podem ter elementos de análise que lhes permitam ir além das justificativas pautadas nos aspectos orgânicos e nas histórias de vida – em geral totalmente desvinculadas do contexto maior.

⁴ O IDEB é um indicador de qualidade educacional. Seus números resultam de combinações do desempenho de alunos brasileiros em exames padronizados de proficiências em língua portuguesa e matemática (Prova Brasil ou Saeb), nas etapas finais de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, N. C. Duas palavras e alguns dados. In: PINKEVICH, A. *A educação na Rússia Soviética: teoria geral e educação pré-escolar*. Tradução de Nelson Cunha de Azevedo. São Paulo: Argus, 1945. p. 1-3.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOLDIREV, N. Nueva orientacion de la escuela soviética. In: SUJOMLINSKI, V. *La escuela soviética e el amor al trabajo: experiência de labor educativo en una escuela rural*. Tradução de Sanches Esteban. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, [19--]. p. 3-28.

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, L. et al. *Psicologia*. Havana: Imprensa Nacional de Cuba, 1969. p. 355-382.

BRASIL. Ministério da Educação. *IDEB 2005 e projeções para o BRASIL*. 2005. Disponível em: <<http://www.ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

LURIA, A. R. The functional organization of the brain. *Scientific American*, New York, v. 222, n. 3, p. 66-78, 1970.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 4.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988a. p. 39-84.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988b. p. 143-190.

LURIA, A. R. The problem of the cultural behavior of the child. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *The Vygotsky reader*. Cambridge: Blackwell, 1994a. p. 46-56.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994b. v. 1.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TATIT, P.; DERDYK, E. *Palavra cantada 10 anos*. São Paulo: Palavra Cantada, 2004. 1 CD ROM.

VIGOTSKII, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. 4. ed. Madrid: Akal, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 119-136.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. 2. ed. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, 1997. t. 1.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Tool and symbol in child development. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Ed.). *The Vygotsky reader*. Cambridge, USA: Blackwell, 1994. p. 99-174.

ZHINKIN, N. I. El Lenguaje. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia*. Tradução de Florencio Villa Landa. 3. ed. México, D. F.: Grijalbo, 1969. p. 276-307.

Recebido em: 12 de março de 2010

Aceito em: 01 de fevereiro de 2012